

Trabajo Fin de Máster. Modalidad A, línea 2

**Metaconceptos del pensamiento histórico:  
hacia una educación cívica y democrática a través de la  
perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia.**

**Historical thinking meta-concepts:  
towards a civic and democratic education through the  
historical perspective and the ethical dimension of  
history.**

Autor

Sebastián Puente Letamendi

Director

Marcos Guillén Franco

Facultad de Educación

2018-2019

## ÍNDICE

<b>Resumen.....</b>	<b>3</b>
<b>1.- Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>2.- Pensamiento histórico: dos definiciones como punto de partida.....</b>	<b>5</b>
<b>3.- Conceptos de segundo orden, conceptos metodológicos o metaconceptos del pensamiento histórico.....</b>	<b>7</b>
3.1.- Del Reino Unido a Norteamérica.....	7
3.2.- El modelo de Seixas.....	8
<b>4- Perspectiva histórica y dimensión ética: hacia una educación cívica y democrática.....</b>	<b>11</b>
4.1.- Debate terminológico en cuanto a <i>perspectiva histórica</i> .....	11
4.2.- <i>Dimensión ética</i> del pensamiento histórico.....	14
4.3.- Implicaciones éticas del currículo.....	16
<b>5.- Conclusiones.....</b>	<b>17</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>18</b>

## Resumen

Pensar históricamente supone conocer tanto los contenidos propios de la disciplina como los mecanismos que permiten conocerla: los metaconceptos del pensamiento histórico resultan esenciales dentro de este segundo ámbito. El trabajo con metaconceptos, conceptos de segundo orden o conceptos metodológicos, que comenzó a desarrollarse en los años ochenta siguiendo las líneas de estudio surgidas en el Reino Unido durante los años setenta, dentro del campo de la didáctica de la historia, continúa desarrollándose en la actualidad, y se ha internacionalizado. Destacan los trabajos realizados en Canadá, donde Seixas ha propuesto seis grandes conceptos del pensamiento histórico. Dos de ellos, *perspectiva histórica* y *dimensión ética*, pueden ser muy beneficiosos para el desarrollo de los valores democráticos y cívicos, si se refuerza su presencia en los currículos oficiales.

Palabras clave: pensamiento histórico, metaconceptos, Seixas, perspectiva histórica, dimensión ética.

## Summary

Thinking historically means knowing both the contents of the discipline and the mechanisms that allow to know it: historical thinking meta-concepts are essential within this second field. The work with meta-concepts, second order concepts or methodological concepts, which began to develop in the eighties following works that emerged in the United Kingdom during the seventies, within the field of history teaching, continues developing in different countries: in Canadá, Seixas has proposed “the big six historical thinking concepts”. Two of them, *historical perspective* and *ethical dimension*, can be very beneficial for the development of democratic and civic values, if their presence is reinforced in official curricula.

Key words: historical thinking, meta-concepts, Seixas, historical perspective, ethical dimension.

## 1.- Introducción

La disciplina histórica, como señalan Levstik y Barton (2015), obedece a propósitos variados e implica establecer conexiones entre presente y pasado, emitir juicios sobre acontecimientos pretéritos, identificar patrones y examinar las causas y las consecuencias de los diversos hechos que se analizan. A la hora de ejercer la docencia, nos enfrentaremos a dichos propósitos, por lo que es preciso conocer las investigaciones desplegadas en torno al pensamiento histórico, seleccionando aquellos aspectos que mejor se ajusten a nuestra visión pedagógica que, en este caso, se asocia a una educación basada en la convivencia democrática y los valores cívicos. Además, mediante el pensamiento histórico se buscará un cambio conceptual en la mente de los alumnos a través del trabajo con metaconceptos, asunto central de las siguientes páginas. Partiremos de los seis que propone Peter Seixas y escogeremos dos de ellos, que resultan claves para alcanzar nuestros fines. Nos referimos a *perspectiva histórica* (tendremos en cuenta, también, el debate terminológico en torno a dicha dimensión); y a la *dimensión ética* del pensamiento histórico, ya que ambos están íntimamente relacionados.

Como señalan María Rodríguez Moneo y César López (2017), el trabajo con conceptos puede llegar a tener un efecto positivo en los desarrollos mentales de los estudiantes: dicho efecto se irá generando a medida que consigan hacer inferencias, leer entre líneas y desarrollar una serie de habilidades que podrán trasladarse también al estudio de otras disciplinas, de manera que cada vez sean más autónomos en su aprendizaje. El estudio de las dimensiones escogidas nos parece muy adecuado para intentar alcanzar el citado cambio conceptual. Además, las habilidades que se adquieran durante el proceso de aprendizaje no quedarán adscritas únicamente al ámbito académico, sino que podrán trasladarse al ámbito de la vida cotidiana. Por eso, consideramos que trabajar tanto la *perspectiva histórica* como la *dimensión ética* del pensamiento histórico puede resultar muy útil, más aún cuando llegue la hora de participar en procesos cívicos y democráticos, durante los cuales se han de considerar necesariamente las posturas y necesidades ajenas. Por ello, abogamos por una mayor presencia de los enfoques cívicos y democráticos en los currículos oficiales, que deberán ser posteriormente desarrollados a partir de metodologías activas: sobre el papel, y aunque resulte imposible predecir el resultado de cualquier acción pedagógica, ello debería contribuir a una sociedad futura mejor.

## 2.- *Pensamiento histórico*: dos definiciones como punto de partida.

Señala Domínguez Castillo (2015) que fue Pierre Vilar quien empleó por primera vez la expresión *pensar históricamente*, en una conferencia impartida en Salamanca, en el año 1987, antes de que el empleo del término se generalizase en Norteamérica: el historiador se refirió, en aquella ocasión, al aprendizaje de la historia en relación a la comprensión de los procedimientos que permiten establecer y presentar unos hechos determinados, a la interpretación de los mismos dentro de su contexto, y a los límites que los historiadores encuentran al presentar explicaciones o narrativas históricas. Domínguez Castillo, por su parte, ofrece la siguiente definición de *pensamiento histórico* (*historical thinking*):

Pensar históricamente es la expresión empleada para referirse a un aprendizaje de la disciplina que requiere a la vez conocimiento *de* la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y conocimiento *sobre* la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo). En otras palabras, es importante saber qué ocurrió pero también cómo sabemos que eso ocurrió. Ambos conocimientos se complementan y necesitan mutuamente, pero la expresión pensar históricamente pone el acento sobre la adquisición de destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina, los *conceptos metodológicos*, que son necesarias para comprender adecuadamente los datos e informaciones sobre el pasado” (2015, pp. 44-45).

Observamos cómo el *pensamiento histórico* aplicado a la didáctica y aprendizaje de la historia trasciende la mera recopilación y memorización de hechos y datos pasados — hecho y datos a los que hoy podemos acceder fácilmente, gracias a internet—; y se centra en comprender por qué se escogen ciertos hechos, y en estudiar cómo deben analizarse correctamente. El *pensamiento histórico*, por lo tanto, implementa el pensamiento crítico, y pone el acento no solo en los contenidos, sino en el modo de estudio de los mismos. Los *conceptos metodológicos* —otro término para referirse a los *metaconceptos* o *conceptos de segundo orden*, como veremos más adelante—, aparecen como parte esencial de la definición, ya que su adquisición conlleva el desarrollo de una serie de habilidades necesarias para el análisis histórico. Santisteban (2010), ahonda en la diferencia entre la historia que se aprende a través de la acumulación de información, partiendo de un discurso cerrado; y la que se basa en la explicación histórica a partir de la construcción de narraciones, y añade que “en la formación de la conciencia histórica-temporal se sintetizan todas las competencias del pensamiento histórico” (2017, p. 94), y que mediante su desarrollo se ejercitan habilidades como la interpretación, el desarrollo de la imaginación —este concepto habrá de ser matizado, como veremos más adelante—, y la narración histórica. Domínguez Castillo (2015), citando a Lévesque (2008), habla de otro requisito para la formación del pensamiento histórico: la traslación de las habilidades aprendidas a otros ámbitos. Este apunte resulta clave para nuestro

trabajo, ya que el desarrollo de un pensamiento crítico, trasladado a la esfera ciudadana, puede tener consecuencias beneficiosas para el correcto funcionamiento de la vida democrática.

La segunda definición de la que partiremos es la de Peter Seixas (2013): el autor afirma que el pensamiento histórico es el proceso creativo a través del cual los historiadores interpretan las evidencias o pruebas históricas y generan las narraciones que conforman la historia. Aquí, Seixas ya ofrece tres de los puntos clave del pensamiento histórico: la necesaria consulta de pruebas y fuentes, el hecho de que la interpretación de dichas fuentes constituye un proceso creativo —y, por lo tanto, selectivo—, y la constatación de que los historiadores presentan los contenidos históricos a través de narrativas. Este empleo de las narrativas conlleva una elección entre varias posibilidades, es decir, implica adoptar una visión frente al mundo: de ahí la importancia de dicha selección en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Si bien las características del pensamiento histórico aparecen bien definidas, surgen algunos debates —sobre todo, terminológicos— a partir de alguno de los metaconceptos que son objeto de estudio. A continuación, nombraremos las características de los seis metaconceptos establecidos por Seixas, y nos detendremos en uno de aquellos debates: el desplegado en torno a la *perspectiva histórica*.

### **3.- Conceptos de segundo orden, conceptos metodológicos o metaconceptos del pensamiento histórico.**

#### **3.1.- Del Reino Unido a Canadá.**

Antes de detenernos a concretar los rasgos distintivos de cada metaconcepto, realizaremos un resumen del desarrollo de las investigaciones en el campo de la didáctica de la historia en diversos países. Señala Domínguez Castillo (2015) que las líneas maestras que se siguen hoy en día surgieron en el Reino Unido en los años setenta: allí nació la “New History”, a través de la cual se pretendía enseñar destrezas históricas en el contexto de un aprendizaje activo; allí se pondrían también las bases para que, ya en los años ochenta, autores como Dickinson, Lee, Ashby, Rogers o Shemilt incluyeran en sus investigaciones tanto los conceptos sustantivos como los de *segundo orden*: ellos fueron quienes empezaron a llamar así a los *conceptos procedimentales*, y quienes, a través del *SHP (School History Project)* comenzaron a trabajar a partir de proyectos curriculares en los que por primera vez se analizaban con rigor conceptos como *pruebas*, *causas* y *empatía*. Ya en los noventa Dickinson, Lee y Ashby encabezaron el proyecto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), que insistió en los beneficios de desarrollar dichas fórmulas.

Las líneas de estudio iniciadas en el Reino Unido cobraron importancia en Canadá y en Estados Unidos durante los años noventa. Actualmente, ambos países se sitúan a la cabeza de este tipo de investigaciones: en Canadá se desarrolla el *Historical Thinking Project* dirigido por Peter Seixas, cuyo objetivo principal es situar el pensamiento histórico en el centro de la enseñanza de la materia. En Estados Unidos, por otra parte, tanto Wineburg como VanSledright insistieron en la importancia de la contextualización de las fuentes empleadas a la hora de intentar comprender el pasado. Además, desde finales del pasado siglo se han extendido estas líneas de investigación por países como Alemania, Holanda, Portugal, Brasil, Grecia o España.

La investigación sobre metaconceptos en España dio sus primeros pasos en los años setenta, siguiendo las experiencias del Reino Unido. Un ejemplo es el Grup Eina, que recogió alguno de los retos lanzados por el *School History Project*: algunos de sus postulados han formado parte de la renovación pedagógica de los últimos años aunque, como señalan Prats y Valls (2011), el área de conocimiento en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales todavía se encuentra en un estado de arranque en nuestro país.

Domínguez Castillo, además, menciona el currículo de historia en Australia, ya que es uno de los que presentan más equilibrio entre conocimientos y competencias. El

currículo australiano incluye el trabajo con conceptos de primer y segundo orden, necesarios para el conocimiento y comprensión de la historia; y el desarrollo de destrezas relacionadas con la investigación histórica.

Antes de pasar a revisar uno a uno los metaconceptos propuestos por Seixas, realizaremos un breve apunte sobre las distintas denominaciones asignadas a los conceptos *de segundo orden*. Domínguez Castillo aclara que los *conceptos de segundo orden* hacen referencia a la construcción del pasado, a su significado y a sus características, y suponen una síntesis de los aspectos metodológicos de la disciplina (los conceptos *sustantivos*, o de primer orden, hacen referencia a contenidos específicos, a lo que los historiadores escogen explicar sobre el pasado). El mismo autor añade a continuación que no existe acuerdo sobre la designación de los conceptos que él prefiere denominar *metodológicos*, y se refiere a los términos más empleados en la actualidad: *conceptos de segundo orden*, *conceptos estructurales*, *procedimentales*, o *disciplinares*, y *metaconceptos*. Tampoco existe un acuerdo total con respecto a cuales son esos *metaconceptos*, aunque señala que tres de ellos (*explicación causal*, *explicación contextualizada o por empatía* y *tiempo histórico*, *cambio y continuidad*) son generalmente aceptados por todos los investigadores. Sobre otras categorías, no se ha logrado llegar a un acuerdo: es el caso de *relatos e interpretaciones*, *relevancia o progreso* y *dimensión ética*. De hecho, el mismo Domínguez Castillo no incluye estos últimos en la propuesta que presenta en su libro *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (2015), de donde proviene esta información. Seixas, por otro lado, incluye *progreso y decadencia* dentro del metaconcepto de *continuidad y cambio*. Abordamos su propuesta en el siguiente apartado.

### **3.2.- El modelo de Seixas.**

Como hemos señalado anteriormente, Canadá y Estados Unidos se encuentran, a día de hoy, a la cabeza de los estudios sobre *pensamiento histórico*. Peter Seixas, director de *Historical Thinking Project*, presenta en *The big six historical thinking concepts* (2013) seis conceptos del pensamiento histórico como punto de partida para renovar la enseñanza de la historia, tratando de que los alumnos adquieran las herramientas propias del historiador: cada concepto, además, responderá a una problemática concreta. Estos conceptos (o *metaconceptos*) son *relevancia histórica*, *continuidad y cambio*, *causa y consecuencias*, *pruebas basadas en fuentes primarias*, *perspectiva histórica* y *dimensión ética*; y no operan independientemente, sino que se retroalimentan. A continuación, los presentamos brevemente, partiendo de la obra de Seixas y añadiendo apuntes de otros autores.



Con respecto a la *relevancia histórica* (*historical significance*), Seixas señala que ciertos acontecimientos, o ciertos actores históricos, serán relevantes históricamente si suponen un cambio, si su desarrollo o sus acciones tienen consecuencias profundas a lo largo del tiempo; y si arrojan luz o ayudan a explicar cuestiones que atañen a la vida contemporánea. Los historiadores, como hemos visto, trabajan con narrativas: por lo tanto, los contenidos históricos son una construcción, y dependen de la importancia que se asigna a unos por encima de otros. Además, Seixas señala que los criterios de *relevancia histórica* varían a lo largo del tiempo, según el grupo que se ocupe de asignarlos. Otros autores, como Lévesque (2008), reconocen la relevancia como uno de los conceptos clave para el trabajo de los historiadores, dada la imposibilidad de poder estudiar todo lo ocurrido en el pasado. El mismo Lévesque, basándose en los trabajos de Partington, ofrece cinco factores a tener en cuenta a la hora de asignar *relevancia histórica*: importancia, profundidad, cantidad, durabilidad y relevancia.

Para que un hecho sea considerado relevante, primero será necesario recabar información acerca del mismo: lo que sabemos sobre el pasado, lo sabemos gracias al empleo de pruebas históricas (*primary source evidence*). A través de esas fuentes primarias deben hacerse inferencias —debe “leerse entre líneas”— para extraer información valiosa, haciendo las preguntas adecuadas sobre dichas fuentes, que deberán tener en cuenta la visión del mundo de la época, es decir, su contexto. Además, es necesario contrastar fuentes y relacionarlas, de manera que se consiga extraer información válida a partir de las mismas. VanSledright (2001), alude a la importancia de estas pruebas a la hora de solventar cuestiones históricas, y sistematiza el proceso a seguir a la hora de producir interpretaciones, de manera que cualquier afirmación sobre el pasado debe basarse en unas garantías que provengan del análisis de aquellas fuentes. Barton y Levstik (2008), además, subrayan los beneficios de trabajar a partir de evidencias históricas: eso permite a los alumnos comparar y evaluar diversas fuentes, y desarrollar habilidades asociadas al pensamiento crítico.

La historia, continúa Seixas, es a menudo definida como la historia del cambio a lo largo del tiempo: para darle sentido al discurrir de la historia, es necesario hablar de *continuidad y cambio* (*continuity and change*); y en ese proceso de cambio se distinguen puntos de inflexión a partir de los cuales los acontecimientos derivan en una u otra dirección. Seixas incluye también en este rasgo el progreso y la decadencia (*progress and decline*): otros autores, lo tratan como una dimensión aparte. Para Wineburg (2001) pensar que no hay continuidad sobre el pasado es un error tan grave como pensar que el pasado refleja directamente el presente. Por otro lado, Santisteban (2017) indica que el estudio de los cambios históricos, y especialmente de aquellos que supusieron avances sociales, deben servir para que comprendamos mejor que también

la actualidad es susceptible de modificarse, introduciendo mejoras que la hagan progresar.

El cuarto “gran concepto” de Seixas es el de las *causas y consecuencias* (*cause and consequence*). Para comprender cómo unas acciones llevan a otras, sostiene el autor canadiense, es necesario analizar las condiciones existentes, es decir, el contexto social, político, económico y cultural en el que se movían los actores históricos. Añade que los eventos del pasado no fueron inevitables, del mismo modo que no lo serán las acciones del futuro: la modificación de ciertas acciones puede cambiar el curso de los acontecimiento —lo cual, por sí mismo, añadimos nosotros, ya es una razón de peso para el estudio de la historia: volveremos a ello al abordar la *dimensión ética*—.

En el siguiente apartado nos centraremos en los dos metaconceptos restantes: la *perspectiva histórica* (*historical perspective*), que tiene como objetivo entender mejor a los habitantes del pasado (abordaremos la visión que diversos autores tienen sobre aquella, y los debates existentes con respecto a la terminología más adecuada); y la *dimensión ética* (*ethical dimension*), a través de la cual podemos considerar las injusticias cometidas en tiempos pretéritos, y valorar las victorias sobre las mismas o los logros obtenidos con el paso del tiempo. Queremos centrarnos en estas dos dimensiones porque, como veremos, su adquisición puede tener efectos muy positivos en la educación cívica y democrática, si se aplican las habilidades críticas aprendidas mediante el trabajo con metaconceptos.

## **4.- Perspectiva histórica y dimensión ética: hacia una educación cívica y democrática.**

### **4.1.- Debates terminológicos en torno a la *perspectiva histórica*.**

Las investigaciones sobre *empatía histórica* y el trabajo sobre fuentes históricas fueron dos de los rasgos que caracterizaron la renovación didáctica de la historia en el Reino Unido durante los años sesenta y setenta, que más adelante se generalizaría. Domínguez Castillo (2015) se refiere a Collingwood, uno de los precedentes de la explicación histórica por medio de la empatía. Según Collingwood, las acciones humanas constituyen el objeto principal de la historia, y su explicación por parte de los historiadores implica prestar atención a los pensamientos de los actores históricos. Sostiene, también, que para poder interpretar esos pensamientos, el historiador ha de repensarlos, de representarlos según sus propias estructuras mentales: esto derivó en numerosas interpretaciones, como la de Shemilt, que en los ochenta reelaboró la propuesta hablando de *construcción empática*: el historiador actuaría como un nigromante, construyendo modelos mentales correspondientes a otras épocas a partir de estructuras mentales del presente. Y, una vez que se han reconstruido dichas estructuras, es posible realizar juicios éticos sobre las acciones realizadas en el pasado —aunque resulte imposible conocer los pensamientos exactos de los individuos que llevaron a cabo aquellas acciones—. El componente ético, por lo tanto, aparece tanto en la reconstrucción de las estructuras mentales —ya que toda construcción exige una elección de los elementos con los que se construye—, como en el juicio ético sobre las acciones pasadas que es posible realizar sobre aquellas.

Aunque el término *empatía histórica* se sigue empleando en el Reino Unido, este ha sido objeto de debates constantes, que han intentado esclarecer los aspectos del término beneficiosos para el aprendizaje histórico, y desechar aquellos que no se amoldasen a los objetivos docentes, lo cual a menudo ha conllevado modificaciones terminológicas. El mismo Domínguez Castillo (2015), que prefiere usar el término *explicación histórica contextualizada*, señala que existe un acuerdo sobre el fondo de la cuestión, es decir, sobre lo que el término quiere decir. Este acuerdo obedece a lo sintetizado por Foster en el año 2001: la empatía histórica implica comprender las acciones de la gente en el pasado, para lo cual es necesario valorar exhaustivamente su contexto histórico, a través del análisis tanto de diversas fuentes como de diferentes perspectivas, incluidas las de los mismos alumnos. Domínguez Castillo señala cómo autores norteamericanos y canadienses se inclinan por el uso de otros términos, como *perspective taking*

(*perspectiva histórica*, en el caso de Seixas); o como *contextualización* o *pensamiento contextualizado* en los casos de Wineburg y VanSledright.

Por otra parte, autores como Lee y Ashby (2001) sostienen que en el Reino Unido se sigue empleando el término *empathy* porque encuentran los términos *rational understanding* y *perspective taking* inapropiados: según ellos, dichos términos tienen un alcance más amplio y no delimitan lo que el concepto quiere decir realmente. Aun así, no eluden los problemas de emplear el término *empathy*, que puede dar lugar a equívocos y a dificultades conceptuales, ya que se puede entender que lo que se busca es que los alumnos compartan los sentimientos de los actores de los acontecimientos pretéritos, una de las razones por lo que el término ha sido ampliamente criticado. En este sentido, Domínguez Castillo (2015) advierte que en los inicios se desarrollaron múltiples experiencias, algunas de las cuales dieron excesiva rienda suelta a la imaginación sin controlar las fuentes consultadas; o en las que primó lo afectivo sobre lo racional, ya que se confundía comprender ideas y actos en el pasado con identificarse con los actores del mismo. Ambos aspectos han sido criticados, y han puesto en tela de juicio el uso de la empatía, propiciando este debate terminológico.

Como ya hemos visto, Seixas opera con el término *historical perspective*, e incide o en la importancia del uso de las pruebas (*evidences*) a la hora de hacer inferencias que nos ayuden a comprender el pasado, preguntándose cómo podemos comprender mejor a los habitantes de aquellos tiempos pretéritos, teniendo en cuenta su visión del mundo, sus creencias, sus valores y las motivaciones que les movían. Para ello ofrece una serie de pautas que deben guiar el trabajo evitando el *presentismo*, es decir, la imposición o traslación de ideas actuales a actores del pasado. Además, señala que los actos de la gente del pasado se comprenderán mejor si consideramos el contexto histórico en el que se realizaron: vemos, pues, que hay un claro acercamiento a aquellos autores que hablaban de *explicación histórica contextualizada*, *pensamiento contextualizado* o, sencillamente, *contextualización*. Añade que adoptar *perspectiva histórica* conlleva inferir cómo la gente sentía y pensaba en el pasado, lo que no significa identificarse con ellos: solo serán válidas las inferencias que estén avaladas por pruebas (*evidences*), dejando al margen elementos imaginativos.

El mismo autor indica también que diferentes actores históricos supondrán perspectivas diferentes de los acontecimientos en los que estuvieron implicados; y que explorar esa diferencia resulta clave para comprender los acontecimientos históricos. Y, al igual que otros autores, se refiere a la controversia que deriva de la confusión entre *empathy* y *simpathy*, entendiendo esta última como un exceso de identificación con los actores del pasado: adquirir perspectiva histórica no significa experimentar los sentimientos de un

actor histórico, sino leer entre líneas a través de las fuentes para intentar comprender los condicionantes de su época, sin dejarnos llevar por un exceso de imaginación. Para evitar equívocos, Barton y Levstik (2009) recomiendan adoptar un punto de vista en el que se adopte *a sense of otherness*, una distancia que diluya los posibles efectos de esa simpatía: solo tomando distancia seremos capaces de ver cómo los habitantes del pasado respondían a valores, actitudes, creencias e intenciones distintas a las nuestras. Por otra parte, advierte Seixas (2013) trabajar con *universales* supone un riesgo, ya que podemos dejarnos llevar por un supuesto sentido común que tenga en cuenta únicamente la sensibilidad ética contemporánea, y no considere las circunstancias de la gente del pasado.

Yeager y Foster (2001), que también emplean el término *perspective taking*, aun considerando la problemática derivada de la confusión entre *empatía* y *simpatía*, insisten en que el trabajo sobre la primera debe merecer atención especial por parte de los historiadores, ya que resulta muy valiosa a la hora de analizar los eventos, acciones y las palabras de las figuras claves en el discurso histórico. Subrayan que es esencial para abordar los aspectos imaginativo de la historia y, al hacerlo, asumen un riesgo: operar conjuntamente con *empatía* y con *imaginación*. Este riesgo, sin embargo, se puede evitar si se trabaja con rigor crítico y se ponen límites a los componentes imaginativos. En la misma línea se manifiesta Lévesque (2009), que habla de *empatía histórica* y hace alusión a la necesidad de establecer esos límites. Santisteban por su parte (2010), cita a Rüsen (2007), que considera que la memoria está relacionada con la imaginación, y la conciencia histórica con el conocimiento; aunque no minusvalora el papel de la imaginación dentro de la enseñanza de la historia, siempre que se contraste con el uso de fuentes fiables.

En los últimos años, destaca la aportación de Tyson Retz (2018), que defiende la importancia del uso de la *empatía* y denuncia la omisión del término en los currículos, o la adopción de expresiones distintas, una vez que se han identificado y aclarado los problemas que limitaba su uso (*simpatía*, empleo de la imaginación sin contrastar fuentes, y apelación a los sentimientos).

Recapitulando, observamos cómo en el ámbito británico continúan aferrándose a la tradición, manteniendo el término de *empatía*, mientras que en otros países se opta por adoptar otras denominaciones: así sucede en Estados Unidos (Yeager y Foster), en Canadá (Seixas y Lévesque, aunque este último habla de *empatía histórica*, matizando así el alcance del vocablo), o en España (Domínguez Castillo). No obstante, observamos cómo el mismo análisis de la problemática que supone confundir *empatía* con *simpatía*, o de la conveniencia de desarrollar la imaginación, han delimitado tanto el alcance del

concepto, que el debate ha quedado reducido a lo meramente terminológico. Otro asunto será trasladarlo correctamente a las aulas, respetando los métodos científicos que se precisan para evitar posibles riesgos.

La *perspectiva histórica*, por otra parte, no puede desligarse, tampoco, de la dimensión ética del pensamiento histórico, que consideramos fundamental a la hora de desarrollar una educación cívica, basada en el respeto, la solidaridad, y los principios democráticos, como veremos a continuación.

#### **4.2. - Dimensión ética del pensamiento histórico.**

Santisteban (2010) cita a Lévesque cuando dice que la historia escolar contribuye a desarrollar la empatía y la educación moral: vemos aquí uno de los múltiples ejemplos en los que se aprecia la relación entre distintos metaconceptos o dimensiones, en este caso entre *empatía* (que asociamos a la perspectiva histórica), y la *dimensión ética* del pensamiento histórico. El mismo Santisteban (2017), al analizar lo que supone pensar históricamente, define las distintas competencias históricas, refiriéndose a aquellas que se relacionan con la imaginación histórica: empatía, contextualización y juicio moral. Como vemos, Santisteban asocia empatía y juicio moral: y llama la atención, sobre todo, la inclusión de ambas en el apartado correspondiente a *imaginación histórica*, de cuyos “peligros” hemos alertado: la entendemos, pues, como una imaginación controlada, delimitada por la consulta de pruebas fiables que garanticen el pensamiento crítico.

Como señalábamos en el primer apartado, Seixas (2013) describe cómo los historiadores tratan de comprender las dimensiones éticas de la historia, analizando las injusticias y aludiendo a los logros y a las victorias del pasado, y estudiando sus implicaciones en el presente. La cuestión, por lo tanto, es cómo podemos abordar el estudio del pasado para establecer cuestiones críticas y juicios válidos a día de hoy. Así, la *dimensión ética* en las aulas debe servir para que las experiencias pretéritas arrojen luz sobre cuestiones actuales. Sin embargo, eso no nos debe llevar a emitir juicios morales sobre las acciones cometidas en el pasado, sino a entender el contexto en que las acciones fueron realizadas, y a analizar si esas acciones del pasado tienen implicaciones en nuestros días. Seixas afirma también que los juicios implican una interpretación, es decir, un pensamiento crítico: consecuentemente, cuando los alumnos aprendan a reconocer los juicios éticos en las narrativas propuestas, se estarán preparando para emitir juicios razonados sobre los actos del pasado, sin atenerse a esquemas simples y sin asignar a la ligera los roles de héroe o de villano. Aprenderán, por lo tanto, que la gente podía cometer fallos, y que (al igual que ahora, aunque no lo

tengan presente), los habitantes del pasado actuaban dentro de un marco de posibilidades del que no podían sustraerse.

Decíamos más arriba que seleccionar ciertos aspectos del pasado implica elegir entre muchos posibles. Barton y Levstik (2009) corroboran que el conocimiento histórico implica siempre una interpretación, y que el lugar de la historia en el currículum se debe justificar por su contribución al desarrollo de una ciudadanía democrática, participatoria, pluralista y deliberativa. Añaden que la enseñanza de la historia conlleva aspectos morales, ya que recordamos circunstancias del pasado con admiración, mientras condenamos otros. Jorn Rüsen (2004), apunta además que, a la hora de mostrar los hechos a través de narrativas históricas, debe decidirse cómo se presenta el curso de las acciones, y esa decisión depende de una serie de valores y principios, ya que siempre se presenta un abanico de opciones ante el cual hay que elegir, por lo que existe una responsabilidad moral derivada de dicha selección.

Christian Laville (2004), también reconoce la formación ciudadana como uno de los objetivos de la enseñanza de la historia: alguien que esté bien informado y que sea capaz de pensar críticamente, dice, estará capacitado para participar en una sociedad democrática. El mismo autor recuerda cómo el desarrollo del pensamiento histórico se convirtió, durante los años setenta y ochenta, en uno de los principales objetivos por parte de los profesores, pero añade que al pasar los años se extendió cierta sensación de fracaso, y muchos volvieron a la comodidad de sus clases tradicionales, que se basaban en contar una historia sin implicar a los alumnos. En manos de los profesores está guiar a los estudiantes en la identificación de las posiciones éticas implícitas en las narrativas históricas (como los libros de texto o las fuentes consultadas), si es que deciden desprenderse de esa comodidad. Aprender a identificar dichas posiciones puede resultar muy valioso a la hora de tomar decisiones en el futuro.

Pese a que, como hemos visto, la dimensión ética no se incluye en los proyectos de algunos de los autores anteriormente citados, consideramos que su presencia en los currículos de historia es muy beneficioso a la hora de salvaguardar el correcto funcionamiento de unos valores democráticos que necesitan de esta educación previa. En el siguiente apartado, nos referiremos a ello.

### 4.3.- Implicaciones éticas del currículo.

Ya ha quedado reflejada la importancia que concedemos a los valores cívicos y democráticos en el ámbito pedagógico: dichos valores, pese a aparecer reflejados en los currículos oficiales, no suelen primar en las prácticas docentes de los centros. Gillies, en su artículo “A Curriculum for Excellence: A Question of Values” (2006), afirma que hablar de valores en el ámbito de la educación, a menudo, resulta polémico, ya que muchos sostienen que lo subjetivo no debería tener cabida en el ámbito curricular, y recuerda las palabras de Hamm (1989): este último señalaba que incluso esa negación del uso de los valores, por su subjetividad, encierra en sí misma un juicio de valor. Así, decidamos lo que decidamos en cuanto a los valores curriculares, estaremos llevando a cabo una elección. Ya que dicha elección es inevitable, conviene que, al menos, se sustente sobre razonamientos críticos.

En el mismo artículo, Gillie añade que hoy en día existe un acuerdo que considera los valores democráticos —sustentados en la igualdad, la justicia y la libertad— como moralmente aceptables, y que esos mismos valores democráticos son los que, consecuentemente, deberán aparecer fundamentados en los currículos educativos. El aula, entonces podría considerarse como un espacio en el que se trabajarán ciertas habilidades sociales que los alumnos habrán de trasladar más tarde a otros ámbitos.

Sin embargo, este enfoque corre el riesgo de considerar la sociedad occidental y democrática como algo acabado, y de asumir la “normalidad” y la “estabilidad” del presente (Lee y Shemilt, 2007). Por ello, los mismos mecanismos que se empleen para realizar los procesos críticos que implican el trabajar con metaconceptos —por ejemplo, al realizar las contextualizaciones necesarias para adquirir *perspectiva histórica*), se podrán trasladar más tarde al ámbito de las decisiones democráticas y cívicas, poniendo en cuestión las realidades actuales, cuando sea el caso, con el fin de mejorarlas; y teniendo en cuenta opiniones y valores ajenos.

Por otra parte, la capacidad crítica que deriva de la *dimensión ética* del pensamiento histórico resultará esencial a la hora de desarrollar una educación dirigida al ejercicio de una ciudadanía cívica y democrática ya que, si se poseen las herramientas que permitan distinguir el contexto en que se enmarcaron las acciones de los habitantes del pasado, se adquirirán también habilidades a la hora de distinguir y respetar opiniones ajenas o, al menos, a considerarlas antes de emitir un juicio, lo que resultará muy beneficioso a nivel social: a ese beneficio derivado de trabajar *perspectiva histórica* y *dimensión ética* nos referimos al hablar de sus implicaciones en el currículo.



## 5.- Conclusión

La historia, señala Santisteban (2010), es una construcción social; y construir implica seleccionar una serie de elementos. Por lo tanto, en el proceso de construcción, será preciso seleccionar correctamente, y poner en marcha los procesos críticos que permitan establecer análisis profundos, no solo sobre la materia histórica, sino sobre otras muchas disciplinas. Trabajar el pensamiento histórico nos permite trascender el conocimiento de los contenidos históricos, y nos proporciona herramientas que nos posibilitan descubrir los mecanismos a partir de los cuales se conforma la misma materia de estudio. La adquisición de metaconceptos, además, conlleva el desarrollo de unas habilidades que trascienden lo puramente lo teórico, y que propician nuevas perspectivas sobre nuestra realidad más inmediata.

Atendiendo a esta realidad, hemos puesto nuestro punto de mira sobre la *perspectiva histórica* y sobre la *dimensión ética* del pensamiento histórico: dichas dimensiones proporcionan unas herramientas que resultan muy valiosas a la hora de abordar la vida en sociedad, ya que con las nuevas herramientas obtenidas conseguiremos adoptar puntos de vista diferentes, que serán muy valiosos a la hora de tomar decisiones en una sociedad democrática.

Los currículos oficiales ofrecen vías mediante las cuales podemos concretar el sentido docente hacia una educación cívica y democrática, aunque no sea esto lo que predomine en los centros. No por ello debemos dejar de trabajar los contenidos históricos, aunque sí abogamos por realizar una selección de los mismos que permita trabajar plenamente los metaconceptos del pensamiento histórico, lo que implica atender a procesos complejos. Si comprendemos la dimensión ética, analizando las injusticias y logros del pasado y estudiando sus implicaciones en el presente; si adquirimos *perspectiva histórica*, que permite estudiar contextos diferentes a los nuestros, tendremos más posibilidades de realizar juicios válidos a la hora de tomar decisiones. Sobre el papel, y aunque resulte imposible predecir el resultado de cualquier acción pedagógica, todo ello debería contribuir a una sociedad futura mejor.

## Bibliografía

Barton, C.K, y Levstik, L.S. (2008). *Researching history education: theory, method, and context*. New York, London: Routledge.

Barton, C.K, y Levstik, L.S. (2009). *Teaching history for the common good*. New York, London: Routledge.

Barton, C.K, y Levstik, L.S. (2015). *Doing history: investigating with children in elementary and middle school*. London: Routledge.

Beyer, L.E. & Apple, M.W. (1998). Values and Politics in the Curriculum. En L. E. Beyer y M. W. Apple, *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. Albany: State University of New York Press. Págs. 3-17

Davis, O.L., (2001). In pursuit of Historical Empathy. In Davis, O. L., Yaeger E. A. & Foster, S. (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Landham, Md: Rowman & Littlefield.

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

Gillies, D. (2006). “A Curriculum for Excellence: A Question of Values”. *Scottish Educational Review*, 38(1).

Laville, Christian (2004). En Seixas, P. (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Lee, P. y Ashby, R. (2001). “Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding”. En Davis, O. L., Yaeger E. A. & Foster, S. (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Landham, Md: Rowman & Littlefield.

Lee, P. (2004). “Understanding History”. En Seixas, P. (ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Lévesque, S. (2009). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.

Retz, T. (2018). *Empathy and History. Historical Understanding in re-enactment, hermeneutics and education*. New York: Berghahn Books.

Prats, J; Vall, R. (2011). “La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión”. En Prats (coord), *Geografía e historia : Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona : Graó.

Rodríguez-Moneo, M & C. López (2017). “Concept adquisition and conceptual change in history”. En Carretero, Berger y Grever (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.

Rüsen, Jörn (ed.) (2002). *Western Historical Thinking. An intercultural debate*. New York: Berghahn Book.

Rüsen, J. (2004). “Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development”. En Seixas, P (ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Santisteban Fernández, A. (2010). “La formación de competencias de pensamiento histórico”. Clío & asociados: La historia enseñada, nº 14, pp. 34-56.

Santisteban Fernández, A. (2017). “Del tiempo histórico a la conciencia histórica”. Recuperado de : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6747032>

Seixas, P. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

VanSledright, B. (2001). “From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Histocial Contextualization. En Davis, O. L., Yaeger E. A. & Foster, S. (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Landham, Md: Rowman & Littlefield.

VanSledright, B. (2010). *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. New York: Routledge.

Wineburg, Sam (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Yeager Elizabeth Anne y Foster Stuar...JJJ (2001). “The Role of Empathy in the Development of Historical Understandindg”. En Davis, O. L., Yaeger E. A. & Foster, S. (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Landham, Md: Rowman & Littlefield.

